



Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner
Høgskolen i Nesna

”Den som steller vogga, styrer landet.”

Klar tale med uklart innhold.

Analyse av debatten i Stortingets familie- og kulturkomité om
St.meld. nr. 41(2008-2009) ”Kvalitet i barnehagen.”

Hilde Gabrielsen

OM FREDRIKKE TØNDER OLSEN

Fredrikke Tønder Olsen (1856 - 1931) ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handikap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre merit-



HØGSKOLEN I NESNAS TIDSSKRIFTSERIE ER OPPKALT ETTER HELGELANDS FREMSTE FOREGANGSKVINNE FREDRIKKE TØNDER OLSEN (1856 - 1931).

ter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

Forord

Det er selvsagt at begrepet om *kvalitet* er sentralt i en stortingsmelding med tittelen ”Kvalitet i barnehagen” (St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Dette er det skriftlige dokumentet for ”barnehageløftet”, en av de viktigste politiske sakene som er blitt gjennomført siden tusenårsskiftet. Nå er kvalitetsbegrepet i seg selv interessant, og i denne sammenhengen er det spesielt interessant for (førskole)pedagoger siden kvaliteten i barnehagen går til kjernen av oppdraget vi har med ansvaret for førskolelærerutdanningen. Spørsmålet jeg stiller, er: Hva mente politikerne med ”kvalitet” da de diskuterte stortingsmeldingen våren 2009? Det bør være like naturlig for oss å vite intensjonene til våre oppdragsgivere bak en så viktig sak, som det er for jurister å finne tankene bak en lovtekst. Selv om saken er avgjort og vedtaket er ”implementert”, så er diskusjonen om kvaliteten i barnehagen like aktuell nå som den gangen; temaet er en gjenganger i rapporter, fagtidsskrifter og andre medier, ikke minst radio og fjernsyn. I tillegg har Kunnskapsdepartementet bevilget 20 mill. kr. til et forskningsprosjekt om kvalitet i barnehagen.

Høsten 2011 fikk jeg en FoU-ressurs på 150 timer for å se på hva de 12 medlemmene av Stortingets familie- og kulturkomité la i ”kvalitet” da de debatterte den aktuelle stortingsmeldingen. Nå viste det seg at omfanget på debatten var noe mindre enn jeg hadde regnet med, samtidig som politikerne ikke var så eksplisitte og presise i sin omtale av kvalitetsbegrepet som jeg hadde ventet, og de var heller ikke alltid like konsistente mht begrepskjennetegnene. Dette var både relevant og interessant for analysen, og jeg fant det nødvendig å fokusere noe mer på selve analyseverktøyet og på kvalitetsbegrepet generelt, bl.a. hvordan det blir brukt i norsk og nordisk barnehageforskning.

Både tema og metode ble et enkelt valg for meg. Kvalitet er altså det sentrale temaet innen barnehagesektoren etter at den fysiske delen av barnehageløftet er oppfylt. Tekstanalyse var det naturlige først og fremst fordi det var den arbeidsformen som gjorde et FoU-prosjekt mulig, først og fremst pga størrelsen på ”ressursen”, men ikke minst arbeidssituasjonen min tatt i betraktning. Jeg føler også at tekstanalyse var den metoden jeg som uerfaren i FoU-arbeider og uten tilbud på noen forskningsveiledning på høgskolen, kunne klare best – uten dermed å nedvurdere metoden som sådan.

Nesna november 2012
Hilde Gabrielsen

Innhold

Kap. 1. Innledning.....	5
Begrep, referent, definisjon, term.....	5
Kvalitet - et nøytralt begrep	6
NOKUT og Norsk Standard	7
Et kvantifisert kvalitetsbegrep.....	7
Kap. 2. Relevant forskning.....	9
Omfattende forskning	9
Kvalitetskriterier	9
Målemetoder.....	10
Sprikende begrep	11
Kap. 3. Teori.....	12
Uklar begrepsbruk	12
Tekst som empiri	12
Diskursanalyse	13
Retorikk	14
Kap. 4. Metode	16
Tekst-/innholdsanalyse	16
Fire argumentasjonsfaser	16
Kommunikasjon	17
Kap. 5. Empiri og analyse.....	18
Hva er kvalitet?.....	18
Eksplisitte definisjoner	18
Kompetanse.....	19
Normative utsagn	20
Andre begrepskjennetegn	22
Språktest/-kartlegging.....	23
Sammendrag	25
Kap. 6. Oppsummering.....	27
Ingen presis definisjon.....	27
Et vidt begrep	28
Litteraturliste.....	30

Kap. 1. Innledning

”Menneska er og blir den viktigste faktoren i barnehagane; dei tilsette sjølvsagt, men også foreldre.” Dette sa daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell da han presenterte stortingsmeldingen ”Kvalitet i barnehagen” i mai 2009. Senere vedtok et enstemmig Storting ”barnehageløftet”, som førte til full barnehagedekning. Men det var og er delte meninger når det gjelder *innholdet* i barnehagen, og det handler mye om hva som ligger i ”kvalitet”, som alle mener skal være høy. Det er en viktig diskusjon, ikke minst for dem som jobber i førskoleutdanningen.

Når dette skrives, har det gått vel tre år siden stortingsmeldingen ble vedtatt. I denne perioden har barnehageinstitusjonen jevnlig vært diskutert offentlig blant leg og lærd, og det har stort sett handlet om kvalitet og kompetanse, og ikke minst om nødvendigheten av ”å satse på førskoleutdanningen”. Likevel var det nærmest et ikke-tema i kommunevalgkampen høsten 2011. Riktig nok var kvalitetsbegrepet en gjenganger i valgdebattene landet rundt, men da knyttet til skole og eldreomsorg. Forklaringen var trolig at kommunepolitikerne hadde behov for et hvileskjær etter det store *kvantitative* løftet de da hadde gjort innen barnehagesektoren. Dessuten er det opp til Stortinget å avgjøre hva innholdet i på barnehagene skal være, kommunepolitikerne skal ”bare” påse at målsettingen blir oppfylt.

Begrep, referent, definisjon, term

Dette er fire grunnleggende begreper i arbeidet med og overføring av kunnskap, og det kan diskuteres om det er nødvendig å gå nærmere inn på dem i et FoU-arbeid. Det er imidlertid ikke uvanlig at de brukes feil, også i akademisk litteratur. Det gjelder spesielt *begrep* og siden artikkelen min handler om begrepsavklaring, så velger jeg å foreta en kort gjennomgang av disse begrepene, som er sentrale for og i analysen. Jeg baserer meg på Språkrådets utlegginger (Sounuuti 2010).

- Det er *begrepet* som inneholder og formidler kunnskap. Det er gjennom det som vi begriper (”fanger inn”) verden rundt oss, og alt terminologiarbeid¹ forutsetter at begrepene og relasjonene mellom dem blir analysert og strukturert.

- *Referent* viser til alle fenomenene som fyller verden med det som vi oppfatter som ”virkeligheten”. Noen referenter er konkrete (kniv, sykkel, snø), andre er abstrakte (kjærlighet, sam-

¹ Terminologiarbeid er tverrfaglig virksomhet som går ut på å ordne og overføre kunnskap (Suonuuti 2010, s. 15).

funn, pedagogikk). Når vi tenker på en bestemt referent, for eksempel en bil, så velger vi i bevisstheten ut de egenskapene som vi synes er de mest karakteristiske for biler (for eksempel at den går på hjul og har ratt). I hodet vårt er disse egenskapene abstraksjoner som vi kaller kjennetegn. Kjennetegnene (det trengs som regel flere) blir så slått sammen slik at de danner en kunnskapsenhet, altså begrepet – for eksempel bil (op. cit., s. 15).

- *Definisjonen* er en muntlig eller skriftlig ”oppramsing” av kjennetegn som avgrenser, fyller eller ”definerer” begrepet.

- *Termen* er navnet/betegnelsen/benevnelsen på begrepet (så vel som på kjennetegnene). I motsetning til de andre elementene er termen språkavhengig. Kjøretøyet som kalles bil på norsk, heter car på engelsk, Auto på tysk osv.

Kvalitet - et nøytralt begrep

Kvalitet er et dynamisk begrep, vi vil aldri få en statisk definisjon, et begrep som er ”ferdig-definert” for alltid, men må forvente at det vil være et stadig tilbakevendende tema. Ordet ”kvalitet” gir umiddelbart positive assosiasjoner, det er et honnørord. Men rent etymologisk er det et nøytralt begrep som beskriver *den vesentlige egenskapen*² ved et fenomen. Det kan ha god/høg kvalitet eller dårlig/lav kvalitet, kvaliteten kan heves og den kan senkes. Det er imidlertid ikke uvanlig at ”kvalitet” brukes som et positivt ladet begrep, og slik kan det tolkes at nåværende (2012) kunnskapsminister Kristin Halvorsen gjorde da hun uttalte at barn ”som har startet i en god kvalitetsbarnehage, har et godt utgangspunkt...”.³ Her er det tydelig at en ”kvalitetsbarnehage” betyr en god barnehage, det ser vi godt om vi går til den negative varianten, ”dårlig kvalitetsbarnehage” – det skurrer! Denne feilbruken av begrepet finner vi også i forskningsoversikten til Bjørnstad og Samuelsson (red.) (2012). I hovedsak brukes ”kvalitet” nøytralt og graderes med høg og lav (bl.a. s. 68), og vi treffer på ”høgkvalitets-” og ”lavkvalitetsbarnehage” (s. 29), som også betyr at begrepet brukes nøytralt. Men det forekommer altså ”glipper” blant forskerne ved at noen bruker ”kvalitetsbarnehage” i betydningen barnehage med god kvalitet (s. 28).

Problemet med å bruke ”kvalitet” synonymt med ”god kvalitet”, er at ”dårlig kvalitet” da blir en selvmotsigelse. Denne måten å bruke begrepet på er altså ikke uvanlig, ikke bare i daglig-

² Ordet kvalitet har latinske røtter. Det kommer av *qualis* som betyr hvordan eller hvilken (egenskap). Substantivet kvalitet betyr spesifikk eller særegen *egenskap* ved et objekt, en prosess, et kunstverk, et litterært produkt osv (<http://no.wikipedia.org/wiki/Kvalitet>).

³ Uttalt i Kveldsnytt NRK1 24. januar 2012 i forbindelse med en internasjonal konferanse i Oslo.

talen, men også i mer offisielle sammenhenger – bl.a. i den aktuelle stortingsmeldingen, der det står: ”Regjeringen har som mål at det skal være god kvalitet i alle barnehager; både gamle og nye, store og små, offentlige og private barnehager”, og den – regjeringen – fremhever ”følgende områder som sentrale for kvalitet i barnehagen: personale, barnehagens innhold, et inkluderende barnehagetilbud for alle barn, samarbeid mellom barnehage og hjem og barnehage og skole, koordinert innsats for barn som har behov for særlig oppfølging, forskning og statistikk og ansvarsfordeling og styring av sektoren” (St.meld. nr. 41 (2008-2009), s. 9). Her brukes altså ”kvalitet” på ulike måter; først nøytralt, deretter i betydningen ”god kvalitet”.

NOKUT og Norsk Standard

Det finnes også en mer formell begrunnelse for å være opptatt av kvalitet i barnehagen, for myndighetene fører *kvalitetskontroll* med høyskolene som utdanner førskolelærere. Dette er et generelt krav som følges opp av *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen* (NOKUT) som skal sikre at utdanningstilbudene ved universiteter og ved statlige og private høyskoler holder høy kvalitet⁴.

Norsk Standard (NS) er en institusjon som utarbeider *normer for og krav til utforming* av produkter (i vid betydning: fra bruksgjenstander til organisering) for bruk i Norge, uavhengig av om de er utviklet i Norge eller er importert. I spesifikasjonen *NS-EN ISO 9000* definerer NS *kvalitet* som i hvilken grad en samling iboende egenskaper oppfyller *behov eller forventninger* som er obligatoriske, uttalt eller underforståtte. Enkelt sagt er kvalitet *evnen til å tilfredsstille kundens eller brukerens krav og forventninger*⁵.

Et kvantifisert kvalitetsbegrep

Stortingsmelding nr. 41 har ikke noe klart kvalitetsbegrep, men oppgir 15 ”indikatorer” som til sammen skal definere kvalitet. 14 av dem handler om *kvantitet*, hvorav 12 om andel (ansatte med førskoleutdanning, menn i barnehagen osv), en om antall og en om areal. Den 15. og siste indikatoren, som skiller seg fra de andre, er ”Foreldres tilfredshet med barnehagetilbudet” (op. cit. s. 9-10). Den har et ”kvalitativt preg”, men det er sannsynlig at også denne tilfredsheten i praksis vil bli målt på en skala, altså kvantitativt. Heller ikke ”Kvalitetsutvalget”, som for ti år siden så på ”kvalitetshevende tiltak” for hele grunnsopplæringen (elever fra 6

⁴ http://snl.no/Nasjonalt_organ_for_kvalitet_i_utdanningen

⁵ <http://www.standard.no/no/Fagomrader/Kvalitet/ISO-9000---kvalitetsstyring/ISO-9000---Kvalitetsstyring1/>

- 19 år), hadde noe klart begrep om kvalitet. Fire sentrale begrepskjennetegn var kompetanse, tilpasset opplæring, individuelle rettigheter og små grupper.⁶

Forklaringen på dette er selvfølgelig at det er mye lettere å måle kvantitet enn kvalitet, eller rettere sagt: *Det er bare kvantitet som kan måles*. Dette betyr at kvalitet blir målt *ved hjelp av kvantifisering*.⁷ Det er derfor naturlig at det i tekstene er en blanding av kvalitative og kvantitative beskrivelser, noe som også gjelder for debatten som jeg analyserer. Her er noen smaksprøver:

- Førskolelærerne og det øvrige personalet i barnehagen er den viktigste innsatsfaktoren for kvaliteten i tilbudet (s. 10).⁸

- Tilstrekkelig personale med relevant kompetanse er barnehagens viktigste innsatsfaktor. (...) Departementet mener det er helt avgjørende at hver barnehage har en styrer med pedagogisk kompetanse, og at det er en kvalifisert pedagogisk leder i alle barnegrupper, slik barnehage-loven krever (s. 21).

- Et godt og tillitsfullt samarbeid mellom barnehage og hjem er grunnleggende for kvaliteten i tilbudet (s. 21).

Dette kommer jeg tilbake til i metodekapittelet.

⁶ Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk 03/2003, s. 201-203.

⁷ Øyvind Ihlen og Elin W. Andersen drøfter hvordan kvalitativ tekstanalyse kan utvikles som alternativ til de kvantitative analysene i konsulentvirksomhet og oppdragsforskning for mediebransjen ("Tekstanalyse som yrkespraksis", i Norsk medieforskerlag nr. 1, 1999.)

⁸ Tallet i parenteser viser til hvilken side i referatutskriften fra debatten sitatet er hentet fra.

Kap. 2. Relevant forskning

Omfattende forskning

Dette kapitlet inneholder en relativ kort oversikt over nyere forskning på kvalitet i barnehagen, og hovedfokus mitt er selve *kvalitetsbegrepet* fordi – som nevnt ovenfor – det er vanskelig å finne et klart definert begrep om kvalitet. Det er likevel mye litteratur om kvalitet i barnehagen, og jeg har gått gjennom en liten del av den i tillegg til at jeg har sett på hva andre forskere har gjort på dette feltet. Et relativt omfattende arbeid er utført av Borg, Kristiansen og Backe-Hansen (2008) som har sammenfattet empiriske studier fra perioden 2002 - 2008 (nordiske, men flest norske) som fokuserer på kvalitet (og innhold) i barnehagen. Det blir pre-sisert at studiene ikke er direkte sammenlignbare, bl.a. fordi begrepet kvalitet er så vidt, ”og materialet bygger på ulike kriterier for begrepet” (Bjørnstad og Samuelsson (red.) 2012, s. 26) - en interessant begrunnelse.

Bjørnstad og Samuelsson (red.) (2012) (heretter: B & S) har en litteraturliste på 161 ulike publikasjoner. Vurdert ut fra titlene er konklusjonen at det bare er én artikkel som helt klart handler om begrepet kvalitet; M. Fenech (2011). (“An analysis of the conceptualization of ”quality” in early childhood education and care empirical research: Promoting ‘blind spots’ as foci for future research”). I tillegg til den aktuelle stortingsmeldingen (“Kvalitet i barnehagen”) er det to artikler som har ”kvalitet”/”quality” i tittelen, men trolig er det i beste fall bare en av dem som tar for seg selve begrepet.

Dette kunne bety at det finnes en konvensjonell definisjon av kvalitet, slik at det ikke er noen grunn til en mer inngående begrepsdiskusjon. Men etter å ha ”scannet” mellom 20 og 30 artikler/bøker, er konklusjonen som nevnt ovenfor: Det er få forsøk på å definere ”kvalitet”, det er et vidt begrep som ikke brukes på en entydig måte. Siden kvalitet ”er en av nøkkelfaktorene for barns læring og utvikling” (B & S, s. 73) og høy kvalitet er ”vesentlig for barns kognitive, sosiale og språklige utvikling” (op. cit., s. 32), så er det overraskende at det ikke finnes en definisjon som det er intersubjektiv enighet om innen fagmiljøet.

Kvalitetskriterier

Selv om det ikke foreligger noe klart begrep, så er det enighet om noen *kvalitetskriterier*:

- *Prosesskvalitet* er det mest sentrale. Det handler om det som foregår i barnehagen til daglig. Her vektlegges spesielt hvordan relasjonene og samhandlingen mellom de voksne og barna,

og mellom barna,⁹ er (B & S 2012, s. 142). Dette har avgjørende betydning for barnets trivsel og utvikling. Begrepet om prosesskvalitet må kunne sies å ligge nært opp til det mange umiddelbart (men ”uvitenskapelig”) forstår med kvalitet (i barnehagen).

- *Strukturkvalitet* går på rammeverket; det som støtter og regulerer virksomheten (personalitet, gruppestørrelse, kompetanse, videreutdanning) (op. cit., s. 30). God strukturkvalitet bidrar til god prosesskvalitet, og internasjonal forskning tyder på at personalets kompetanse/kvalifikasjoner og voksentettheten i barnehagen er de viktigste faktorene (fra Kunnskapsdepartementets brev, jfr. fotnote 9).

- *Interaksjonskvalitet* handler om samhandlingen mellom barn og voksne slik den fremkommer ved å observere strukturerte leksituasjoner (op. cit., s.141).

Målemetoder

A-G. Baustad (2012) er opptatt av å finne en adekvat metode for å måle kvalitet i barnehagemiljøer. Hun tar utgangspunkt i en undersøkelse der målet var å utforske hvorvidt ”The Infant/Toddler Environment Rating Scale” (ITERS-R-skalaen)¹⁰ kunne brukes for å måle kvaliteten i omsorgen for den yngste aldersgruppen i norske barnehager. Baustad vurderer innholdet i denne kvalitetsskalaen opp mot de sentrale verdiene i rammeplanene, og finner at det er godt samsvar mellom kvalitetsindikatorene i ITERS-R-skalaen og det som framheves i rammeplanen. Men det er forskjeller, bl.a. at måleskalaen vektlegger andre ting (hyppighet av hendelser, utstyr og lignende) enn rammeplanen (som er mer fokus på ansattes gjøremål). Konklusjonen er at det både er fordeler og ulemper ved ITERS-R-skalaen (B & S, s. 53).

Andre forskere (bl.a. Deynoot-Schaub og Riksen-Walraven (2008), Albers, Riksen-Walraven og de Weerth (2007) og Vermeer, van Ijzendoorn m.fl. (2008)) har sett på utviklingen av kvaliteten i forholdet mellom voksne og de yngste barna. Resultatet av disse undersøkelsene får B & S (2012) til å spørre om interaksjon mellom voksne og barn er et viktig kriterium på kvalitet (op. cit., s. 64). Forskerne selv konkluderer med at ”det er behov for å måtte utvikle nye mål for voksnes interaksjon med barn, samt at det er et sterkt behov for intervensjoner for å bedre kvaliteten i barnehagene” (ibid.).

⁹ Jfr. brev fra Kunnskapsdepartementet datert 12. 04. 2011 (”Nytt forskningsprosjekt: Hva slags barnehager er bra for barns trivsel og utvikling, og hvor gode er barnehagene i Norge?”) til Norges forskningsråd.

¹⁰ Poenget med dette avsnittet er å vise at forskere er opptatt av å utvikle metoder til å *måle* kvalitet, parallelt med at det arbeides med selve begrepet. Det vil gå ut over rammen for artikkelen å gå nærmere inn på ITERS-R-skalaen.

Sprikende begrep

Verken i det norske eller i det nordiske forskermiljøet brukes ett omforent begrep om kvalitet. På grunnlag av gjennomgangen av de 161 artiklene konkluderer B & S (2012, s. 32) med at: ”Alle framhever barnehager med høy kvalitet som vesentlig for barns kognitive, sosiale og språklige utvikling. *Høy* (min utheving) kvalitet beskrives i stor grad som barnehager der personaltettheten er stor og der det er et stabilt personal og personalet har utdanning”. I tillegg vises det til andelen mannlig ansatte, andelen ansatte med minoritetsspråklig bakgrunn og gruppestørrelse. Dette er det nærmeste man kommer en etablert definisjon av kvalitet i (barnehagen).

Det er derfor ikke overraskende at Kunnskapsdepartementet i et brev til Norges forskningsråd (12. april 2011) melder om at det er bevilget 20. mill. kr. til et nytt forskningsprosjekt, som skal kartlegge hvor gode er barnehagene i Norge er. (Prosjektet inngår som en del av forskningsprogrammet: *Norsk utdanningsforskning fram mot 2020*.) Tittelen på prosjektet levner liten tvil om hva som vil være viktigste forskningstema: *Kvaliteten i barnehagen* (se fotnote 8).

Prosjektet har tre formål:

1. Fremskaffe kunnskap om effekten av barnehagekvalitet på ulike barns trivsel og sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. (Bl.a. om innholdet i prosessfaktorene og strukturene.)
2. Fremskaffe kunnskap om kvaliteten på det som foregår i barnehager i Norge. (Bl.a. kartlegge variasjonene barnehagene i mellom.)
3. Frembringe og tilgjengeliggjøre et forskningsbasert verktøy for å vurdere prosesskvaliteten i barnehagen.

I brevet fra departementet presiseres det at prosjektet skal ”legge vekt på kvaliteten på det barna *faktisk opplever* i barnehagene (prosesskvalitet)” (min utheving).

Kap. 3. Teori

Uklar begrepsbruk

Forskningsobjektet mitt er en tekst, et referat fra en debatt i Stortingets familie- og kulturkomité. Det var til sammen 17 innlegg fra 12 representanter, og det skriftlige referatet på 16 sider ligger på departementets hjemmeside (se ”Kvalitet – et nøytralt begrep”, kap. 2). Det er altså et klart avgrenset tema der alle debattantenes utsagn i prinsippet er relevante. Prosjektet byr derfor ikke på avgrensingsproblemer eller andre praktiske utfordringer av noen betydning. Men jeg har selvfølgelig måttet gjøre noen valg, og i dette kapitlet vil jeg diskutere og begrunne de valgene jeg har gjort mht. teori og metode for å få etterprøvbare svar på hovedspørsmålet: Hva mente stortingspolitikerne med ”kvalitet” da de diskuterte barnehagemeldingen? Jeg har en relativt fyldig teordiskusjon fordi begrepsbruken her ikke er helt entydig, det gjelder bl.a. tekstanalyse og diskursanalyse og begreper som relateres til disse. Det er begreper som ikke er identiske, men som overlapper hverandre i ganske stor grad.¹¹

Tekst som empiri

Det er ulike vitenskapelige tilnærmingsmåter når det empiriske materialet er en tekst. Her må ”tekst” forstås i en vid betydning; alt som er meningsbærende, er i prisnippet tekst, for eksempel memoarer, offentlige arkiv, blogger, avisartikler, bøker, samfunnsprosesser osv (Neumann 2010). Jeg har altså arbeidet med et skriftlig referat fra en debatt. At jeg ikke *hører* debatten og *ser* debattantene, kan ha betydning for analysen (se ”Kommunikasjon” senere).

Termen ”diskurs” brukes på ulike måter, også innen samfunnsvitenskapen. I vid forstand betegner den språklige objekter i sin alminnelighet, en meningsytring eller utveksling av kulturuttrykk (Berkaak og Frønes 2005). I en trangere betydning viser ”diskurs” til et system av utsagn som karakteriseres av at de ulike samtalene handler *om samme tema*. Slik er diskursen en serie språkhandlinger som er ”tema-interne”, dvs. de har et avgrenset og likt utgangspunkt, og dessuten lik begrunnelse¹² (*Statsvitenskapelig leksikon*, 2. utgave, 2007, s. 51). Diskursbegrepet impliserer en *sammenheng* mellom krefter i samfunnet, slik de viser seg i institusjoner og språket på den ene siden, og slik det enkelte individ oppfatter det, på den andre siden. Det betyr at diskursen er nært forbundet med utøvelse av *makt* (Foucault 1972) fordi den som ”fører” diskursen, definerer også virkeligheten: Det foregår en stadig kamp om hvilke ord

¹¹ Jeg har behov for å utvikle min ”metodiske bevissthet” rundt teori og metode knyttet til tekstanalyse, derfor relativt omfattende diskusjonen.

¹² ”Fagdiskusjon” er muligens et begrep som for noen vil være nært synonymt med ”diskurs”.

som skal beskrive verden. Et ofte brukt eksempel på det er om en bestemt militant gruppe er ”terrorister” eller ”frihetskjemper.”

Diskursanalyse

Ved *diskursanalyse* undersøker man om det er regelmessigheter mellom ulike utsagn, og man studerer hvilken funksjon de – utsagnene - kan ha ved å produsere kunnskap som har betydning for verden *utenfor* systemet. Målet er å avdekke det språklige og materielle innholdet i teksten. Det er en forskningsmetode der man studerer eksisterende (rå)materiale direkte, det forutsettes ingen kunstig, ”eksperimentell”, situasjon for å kunne bruke denne metoden, slik tilfellet gjerne er innen naturvitenskapen. Metoden faller inn under det sosialkonstruktivistiske forskningsparadigmet, som gjerne knyttes til franske sosiologer som Michel Foucault og Jacques Derrida. Deres utgangspunkt er at den sosiale virkeligheten er en konstruksjon.¹³

Den metodeløsningen som jeg bruker, faller i prinsippet inn under den kategorien analyse. Prosjektet mitt er imidlertid relativt enkelt, avgrenset og statisk, så jeg finner det ikke nødvendig å gi noen presentasjon av diskursanalyse ut over en relativt kort beskrivelse.

Verken samfunnsvitenskapelig (nomotetisk) eller historisk (ideografisk) forskning er forutsetningsfri,¹⁴ og det er heller ikke diskursanalysen. Men kravet til forkunnskap her er ikke av teoretisk eller teknisk karakter (relevante teorier og hypoteser og lignende), derimot det selvfølgelig at forskeren har gode kunnskaper om området og kjenner temaet godt før hun/han går løs på analysen. Neumann (2001) viser til tre teknikker som kan forenkle diskursanalysen og gjøre den mer effektiv:

- *Avgrensing*. Dette dreier seg om å analytisk begrense deldiskursene som skal inkluderes i forskningsprosjektet og materialet som skal undersøkes. Det er et viktig grep for å gi analysen god struktur.

¹³ Det blir for plasskrevende å gå nærmere inn denne ”skolen” her. En fyldig, instruktiv og kritisk innføring i sosialkonstruktivisme får man ved å lese Jon Hellesnes’ artikkel ”Sosial konstruktivisme i vitenskapsteorien” i *Nytt Norsk Tidsskrift* nr. 2, 2001, og den påfølgende debatten i NNT nr. 3 og 4.

¹⁴ Den ”klassiske” diskusjonen om muligheten for forutsetningsfri forskning forgikk på 1970-tallet mellom historikeren Jens A. Seip og sosiologen Gudmund Hernes. Seip mente at samfunnsvitenskapens eksplisitte teorier i stor grad styrte både utvalget og tolkningen av fakta («modellenes tyranni»), mens Hernes svarte med at Seip bedrev «modellenes maskerade», siden også historikerne var avhengige av teorier; de unnlater bare å omtale dem eksplisitt.

- *Presentasjoner*. I en diskurs finner man ofte en dominerende virkelighet (representasjon) og en eller flere mer eller mindre konkurrerende virkeligheter. Disse kan skjule maktstrukturer og lag med meninger som kan avdekkes og beskrives ved bl.a. innholdsanalyse.

- *Lagdeling*. Her ser man på *varigheten* til de ulike ”linjene” i den aktuelle diskursen – og det kan være nyttig og viktig.

Også Neumann poengterer viktigheten av å analysere og definere begrepene. Som eksempel peker han på innvandringsdebatten der det kan være at både de som vil ha mer og de som vil ha mindre innvandring, ønsker å vinne fram med sin definisjon av begreper som ”inkluder- ing” og ”asylsøker”, men også relaterte begreper som ”sosial dumping”, fordi meningsinnhol- det i disse begrepene påvirker verdensbildet til både de som benytter ordene og de som blir ”utsatt” for dem.

Retorikk

”Retorikk” og ”retorisk” er termer som brukes på ulike måter. I dagligtalen har retorikk ofte en negativ betydning, som overtalingskunst og ordkløveri, men det er svært misvisende i for- hold til dens opprinnelse. Aristoteles (retorikkens ”far”) utviklet en lære om hvordan man best kan nå fram med et budskap, hvordan vi skal lykkes i å overbevise andre, og på hans tid handlet det om *muntlig* kommunikasjon – helst uten manus (Ihlen & Robstad 2004, s. 119). Er det så mulig å foreta en retorisk analyse av en skriftlig *tekst*, for eksempel et referat fra en debatt? Det er i så fall en amputert mulighet som jeg i liten grad vil benytte meg av, men jeg vil kort kommentere de ”retoriske verktøyene”.

Etos, *logos* og *patos* er sentrale begreper i retorikken (Ihlen & Robstad 2004, s. 125ff).

- Etos handler om talerens *troverdighet*; om hans intelligens og kunnskap, og om han framstår som en moralsk person.

- Med patos ønsker taleren å vekke positive *følelser* for det aktuelle temaet blant publikum. Patosargumenter blir gjerne brukt når taleren presenterer muligheter og konsekvenser, posi- tive eller negative (smil og tårer – på rett plass!). Det er innlysende at det er vanskelig å analy- sere hvordan taleren har lyktes med disse to ”knevene”, ved å lese et skriftlig referat fra talen.

- Dét er imidlertid mulig når det gjelder logos, som handler om argumenter som spiller på *fornuft*. For rasjonaliteten i en argumentasjon kan framføres (minst) like godt skriftlig som muntlig, men det hjelper lite hvis publikum ikke oppfatter taleren som troverdig og heller ikke lar seg engasjere av ham. Med andre ord; de to førstnevnte elementene i retorikken i stor grad

forutsetter at man ser og hører retorikeren, mens det altså ikke gjelder for logos.¹⁵ Dette er et relevant poeng som jeg vil ta opp i avsnittet ”Kommunikasjon” nedenfor.

¹⁵ ”For at en tekst skal være god, er det ikke nok med etos og patos. Logos må også være holdbar. For når vi blir overbeviste av en tekst på grunn av innholdet, er det logos som har vært inne i bildet” (ukjent opphavsmann).

Kap. 4. Metode

Tekst-/innholdsanalyse

Å klarlegge betydningen av et begrep ut fra hvordan det er blitt brukt i en debatt med utgangspunkt i et skriftlig referat, er et eksempel på en tradisjonell tekst-/innholdsanalyse. I prinsippet brukes slik analyse for å få kunnskap om tre forhold ved en ytring:

1. *Hva* forfatteren/debattanten ønsker å formidle gjennom den skrevne eller muntlige teksten.
2. *Hvordan* hun/han formidler budskapet rent retorisk.
3. I *hvilken sammenheng* teksten er blitt utviklet og presentert, eventuelt hva relasjonen er i forhold til andre tekster.

I analysen min er det enklest å besvare pkt. 3: Teksten er politiske debattinnlegg i sluttbehandlingen av en stortingsmelding, det er både forutsetningen og rammen for teksten.

Når det gjelder *hva* den enkelte debattant ønsker å formidle med innlegget, så er det formelle svaret at det er hans/hennes mening om hvordan kvaliteten i barnehagen skal/bør være. Siden det er politikere som diskuterer et tema som vi vet det er ulike meninger om bl.a. av ideologiske grunner, så vil det også være naturlig å se etter eventuell ”undertekst” i innleggene. Med det mener jeg åpen eller underforstått argumentasjon som går *ut over* den aktuelle saken. Dette handler om hvilke retoriske knep som debattantene bruker i formidlingen av budskapet, og hvordan det skjer (pkt. 2).

Fire argumentasjonsfaser

Analytisk er det vanlig å se argumentasjon som noe som skjer i fire faser (Tanghøje (2011), s. 10). Når og hvor de ulike fasene kommer i en debatt, avhenger bl.a. av hva det er tvil eller uenighet om og hvordan debatten struktureres:

1. *Den konstaterende fasen.* Her diskuteres kjensgjerninger/fakta.
2. *Den definerende fasen.* Diskusjon om definisjoner.
3. *Den evaluerende fasen.* Diskusjon om hvordan noe skal vurderes ut fra følelser og holdninger.
4. *Den anbefalende fasen.* Her diskuteres framtidige handlinger.

Dette er den ”naturlige” rekkefølgen på fasene: En debatt starter i den konstaterende fasen, og når man har nådd til enighet her, fortsetter man med (eventuelt) å diskutere definisjoner, vurderinger og til slutt framtidige handlinger. Men dette er en beskrivelse fra den teoretiske

verden. I virkeligheten er det mer ”dynamikk” mellom fasene, og det er for eksempel ikke nødvendigvis slik at alle som deltar i en diskusjon, er innforstått med hvilken fase diskusjonen befinner seg i til enhver tid (ibid.).

Disse fire fasene er det mulig å identifisere i varierende grad i debatten, noe jeg kommer tilbake til i analysekapitlet.

Kommunikasjon

Kroppsspråket er av vesentlig betydning for å forstå kommunikasjonen. Kroppsspråk kan være ansiktsuttrykk, tonefall, gester (bevegelser) og kroppsholdning (*Store medisinske leksikon*, s. 132). Man anslår at det verbale utgjør 10 % av kommunikasjonen, mimikk og intonasjon utgjør 20 % mens kroppsspråket utgjør 70 % (Gotvassli, 2006, s. 168). Siden jeg kun støtter meg til skriftlig tekst, så må jeg tolke ytringer uten å forholde meg til kroppsspråket til avsenderen, noe som utgjør en mulig ”feilmargin” for meg. Det betyr bl.a. at jeg ikke kan være sikker på at det er samsvar mellom *form og innholdet* i kommunikasjonen. Ved å tyde kroppsspråket til avsenderen kan jeg bli oppmerksom ved mulige tvetydigheter i budskapet, dvs. at det er sprik mellom det som ytres og kroppsspråket (ofte ubevisst).

Et annet viktig moment er at ord i seg selv kan ha ulik betydning og valør hos ulike personer, vi legger ulike tolkninger til samme ord. Et eksempel på det kan være at man skal ordne noe raskt: Én kan tolke det som i løpet av en time, mens en annen kan tolke det som i løpet av dagen (Gotvassli, 2006, s. 163). Derfor blir det viktig å understreke at analysen av referatet er basert på min *tolkning* av det som blir sagt, med forbehold om at *intensjonen* og/eller *budskapet* kan være ment annerledes hos avsenderen. Dette er et forbehold som man alltid bør ta i tekstanalyser, men som man kan bidra til at det blir relativt lite ved å nøye studere konteksten i hvert enkelt tilfelle.

Kap. 5. Empiri og analyse

Hva er kvalitet?

Når jeg i kapittel 1 påpeker at ordet ”begrep” i dagligtalen brukes på ulike måter, så gjelder det i høg grad også for våre folkevalgte. Jeg venter ikke at de følger *Språkrådets* regler (se foran) og har noe klart svar på spørsmålet om hva de mener med ”kvalitet”, men vil samle alle resonnementer, utspill, påstander og lignende som de kommer med, for så å kategorisere og systematisere dem med tanke en strukturert analyse.

Jeg starter med de (to!) eksemplene der politikerne gir eksplisitt uttrykk for at de vil definere ”kvalitet”. Deretter vil jeg ”fylle ut” begrepet ved å se på hvilke begrepskjennetegn som det vises til i løpet av debatten, der de ikke gir uttrykk for å ville definere begrepet.¹⁶ Det er altså bare et fåtall av komitémedlemmene som prøver seg på en definisjon. De fleste nevner ett eller to begrepskjennetegn, og det kan da oppfattes som at de mener dette er synonymt med ”kvalitet”.

Eksplisitte definisjoner

1. ”...finne andre måter å drive barnehage på enn hva som har vært gjort fram til i dag for å definere kvalitet: *Da snakker man om dans, om utebarnehager, friluftsbarnhager, og man snakker om en enhetlig barnehage som gjenspeiler samfunnet*” (s. 11).

Debattantens uttalte hensikt til tross, det er alt annet enn en klar og fullstendig definisjon, den inneholder tvert i mot selvmotsigende begrepskjennetegn. Det viktigste vi får ut av dette, er at en kvalitativ god barnehage er preget av mangfold, men hva det innebærer, kommer ikke fram. ”...enhetlig barnehage som gjenspeiler samfunnet” er lite konkret, og det er selvmotsigende siden samfunnet ikke kan sies å være enhetlig. Det er litt spesielt å bruke utebarnehager og friluftsbarnhager (hva er forskjellen på dem?) som begrepskjennetegn. Av innlegget ellers går det fram at taleren er i mot ”kartleggingshysteriet”; det vil kunne ødelegge kvaliteten på barnehagetilbudet – uten at det blir nærmere begrunnet.

2. ”For kvalitetsarbeidet i barnehagen har regjeringen valgt tre viktige hovedmål: *Sikre likeverd og høy kvalitet, styrke barnehagen som læringsarena, og at alle skal delta i et inkluderende fellesskap*” (s. 10).

¹⁶ Setninger i gåseøyne er direktesitat. Alle kursiveringene er mine.

Kommentar

Det er ikke klart hva representanten mener med ”tre viktige hovedmål”, men hvis vi ser på disse målene, så ”treffer” de kvalitetsbegrepet på ulike måter. Likeverd er uproblematisk, men når kvalitet blir definert med «høy kvalitet», så er det en sirkeldefinisjon som ikke tilfører ny informasjon. «Inkluderende fellesskap» kan relateres til mangfold der alle uansett kjønn, etnisitet, funksjonsdyktighet og sosioøkonomisk bakgrunn blir inkludert som likeverdige individer. Å styrke barnehagen som læringsarena, kan tolkes som at barnehagen skal vektlegge (formell) læring, som igjen forutsetter kvalifisert pedagogisk personell. Dette henspiller på kompetanse som er et sentralt begrepskjennetegn for de fleste debattantene, mens barnehagen som læringsarena er et omstridt tema (se senere).

Kompetanse

Som forventet er kompetanse viktig når politikerne snakker om kvalitet, slik det også var for ”Kvalitetsutvalget”. Selv om heller ikke kompetanse blir entydig definert, så er det liten tvil om at førskolelærerutdanningen er sentral, sammen med annen pedagogisk utdanning. Dette er noen representative utsagn om kompetanse fra komitédebatten:

1. «Førskolelærerne og annet kvalifisert personale er *avgjørende* for kvaliteten i barnehagetilbudet» (s. 6).
2. «Førskolelærerne og det øvrige personalet er den *viktigste* innsatsfaktoren for kvalitet i tilbudet» (s. 2).
3. «... ikke bare førskolelærere, også andre pedagoger» (s. 3).
4. «... både kompetanse og kvalitet» (s. 7).
5. «Så er vi nødt til å fortsette å utdanne flere (førskolelærere). Etter hvert må vi også sette oss mer ambisiøse mål for bemanningen i barnehagene» (s. 12).
6. ”Det som står om *ufaglært kompetanse*, er viktig, nemlig å bygge opp kompetansen til de ufaglærte i barnehagen (s. 7).
7. «... det betyr at vi må ha klare krav om pedagogisk kompetanse i barnehagene. (...) det viktigste vi skal jobbe for framover; å sørge for at vi har god kvalitet» (s. 8).
8. «... vi trenger flere førskolelærere for å lage en god kvalitetsbarnehage og for å oppfylle den pedagognormen vi allerede har» (s. 8).

Kommentar

Sitatene taler for seg selv: Kompetanse er *en sentral del av kvaliteten*, og i den grad debattantene presiserer hva det er, så handler det om førskolelærerutdanning – og annen pedagogisk utdanning. Dette henger logisk sammen med tanken om at barnehagen skal være et pedagogisk tilbud.

Ad. 4. Rent bokstavelig må dette forstås som at kompetanse og kvalitet er to forskjellige ting eller at kvalitet er mer enn bare et kompetent personale. Ser vi på sammenhengen utsagnet kommer i, så ser vi at det snarere er en presisering om at kompetanse handler om ”kunnskap (...) i og (...) om barnehagen”.

Ad. 6. Ufaglært kompetanse! På grensen til en selvmotsigelse, men det blir nærmere redegjort for: Det dreier seg om ”å bygge opp kompetansen til de ufaglærte i barnehagen”, og det knyttes spesielt til lojalitet og varsling i relasjon til barnevernssaker.

Ad. 8. «... oppfylle den pedagognormen vi allerede har». Dette viser til mangelen på førskolelærere og de mange dispensasjonene som nå gis. Rent logisk er dette en påpeking av at kvaliteten ikke er god nok i en del barnehager.

Kompetanse er en viktig del av *strukturkvalitetsbegrepet* (se foran) som handler om rammeverket; det som støtter og regulerer virksomheten, bl.a. personaltetthet og kompetanse (B & S. (2012), s. 30). Dette kan betraktes som et statisk element i barnehagehverdagen, en nødvendig forutsetning for barnehagen skal kunne fungere. Men det fanger ikke opp *det som skjer* i barnehagen, det dynamiske spillet mellom barna og de ansatte; det som kan relateres til *prosesskvaliteten* (op. cit., s. 142). Har politikerne noen mening om dette?

Normative utsagn

Selv om de verken nevner kvalitet eller kompetanse, så kommer komitémedlemmene likevel med en del normative utsagn som kan hjelpe oss til å forstå hva de mener med kvalitet. Dette vil som regel bygge opp under det begrepet som de mer eller mindre klart snakker om i andre sammenhenger. Sitatene viser mangfoldet av tanker og assosiasjoner politikerne knytter til kvalitetsbegrepet i denne sammenhengen.

1. ”Det *er viktig* at man øker rekrutteringen, øker antall studenter, får inn nye yrkesgrupper, får inn flere menn og flere med innvandrerbakgrunn. Det er også viktig (...) at man vurderer å heve pedagognormen» (s. 2).

2. «Barnehagene *må bli* flinkere til å melde fra, tiltakene *må* iverksettes raskt og i tilstrekkelig grad».
3. «Ved siden av å fortsette arbeidet med stadig og gjøre barnehagen bedre *bør vi* også hele tiden se på hvordan vi kan unngå at noen blir stengt ute fra barnehagetilbudet. Det er *et viktig mål* at det ikke skal være økonomiske hindre for barnehagedeltakelse. Vi har mange gode ordninger for dette i dag, og det *bør* det stadig jobbes med” (s. 2).
4. «Meldingen presenterer flere tiltak for rekruttering, og de støttes av Kristelig Folkeparti. Men vi mener at innsatsen på dette feltet *må styrkes* utover det regjeringen legger opp til, for å rekruttere nok førskolelærere samt sikre personalet god etter- og videreutdanning» (s. 6).
5. ”Å styrke samarbeidet med barnevernet og å styrke kompetansen hos de ansatte i barnehagen slik at de er faglig i stand til å ta de vanskelige valgene, er virkelig investering i barns framtid» (s. 10).
6. «Regjeringen *må ha* et annet fokus enn fokus på kartlegging, som den har i dag. En kartlegging av barn *bør* gjøres på den måten man gjør i Danmark, gjennom lek og annen aktivitet, og ikke kalle det støy når ansatte og fagfolk sier hva de mener, og når de snakker om hvilke konsekvenser dette vil ha for de ansatte og for barna i barnehagen» (s. 11).
7. ”... mener vi sosial utjamning *er viktig*” (s. 12).
8. ”... der læring er et nøkkelord i skolen, skal lek være nøkkelord i barnehagen” (s. 12).
9. ”... det (vil) være mye mer fokus på kvalitet og på at foreldrene sjøl *kan få lov* til å velge de barnehagene som passer...” (s. 14).

Kommentar

Ad. 1. Dette er fristende å kalle et ”typisk politikerutspill”: mer av alt! Det kommer ikke fram hvilken kompetanse eller yrkesgrupper som *bør* inn i barnehagen, men i konteksten knyttes det til den ”skuffende” opplysningen at Norge er det eneste av 25 undersøkte OECD-land som verken har 50 % med pedagogisk kompetanse eller 80 % med ”barnefaglig kompetanse” i barnehagen. Påpekningen om at det er viktig med ulike typer pedagogisk kompetanse, kan bl.a. sees i sammenheng med begrepet «mangfold» som av enkelte blir nevnt som et kjennetegn på kvalitet. En barnehage med ulike typer kompetanse kan bedre ivareta mangfoldet i en barnehage.

Ad. 2. Dette handler om barnas generelle behov.

Ad. 3, 7 og 9. Man kunne kanskje forvente at dette sosiale aspektet var sentralt i debatten siden det har et klart politisk-ideologisk innhold. Det er imidlertid ikke tilfellet, uenigheten kommer fram på andre temaer (se ”Delte meninger” nedenfor).

Ad. 6. Dette er et hardt angrep på tendensen til kartlegging generelt i barnehagen. Det advares mot ”kartleggingshysteri” slik det var i tidligere Øst-Europa!

Ad. 8. Her vises det til et av de mer politisk betente temaene: I hvilken grad skal barnehagen bære preg av å være førskole? Regjeringspartiene ønsker at læringsaspektet skal komme klarere inn i barnehagen, noe opposisjonspartiene ikke er enig i.

Debattantene gir i varierende grad uttrykk for å ville definere ”kvalitet”, men de gir likevel ikke noe klart og enhetlig svar. Men noen av utspillene er klart viktigere og mer relevante enn andre, og her er *kompetanse* i en særstilling. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig i den forstand at man kan si at kvalitet = kompetanse, selv om enkelte av stortingsrepresentantene synes å mene det. Det er derfor nødvendig å lete etter flere begrepskjennetegn som kan bidra til å ”fylle” begrepet.

Andre begrepskjennetegn

De fleste debattantene viser til enkeltelementer som de tydeligvis mener inngår/bør inngå i kvalitetsbegrepet, uten at de vekter dem på noen måte. Det er også en utfordring for analysen at det ikke alltid er klart om de snakker om kvalitet eller om de tar opp andre relevante og viktige sider ved barnehagen. Et eksempel er det ”å kunne iverksette tiltak raskt” (s. 2), som nevnes i tilknytning til kvalitet. Dette er et svært generelt ønske/krav som kan komme i mange ulike sammenhenger. Samtidig er det relevant for kvalitetsbegrepet fordi det forutsetter at det i barnehagen finnes *kompetanse* til å vurdere, utrede og implementere tiltak rask. Det handler også om fleksibilitet, og det er et allment fenomen som går ut over kvalitetsbegrepet. Andre eksempler på ”diffuse” utsagn:

- ”...trygghet, ro, bli sett” (s. 3).

- ”...førskolelærere (skal) være sammen med ungene” (s. 7).

Rent umiddelbart synes disse to sitatene å handle om noe så selvsagt som viktigheten av samvær mellom de ansatte og barna. Men i det første sitatet – om å ”bli sett” – ligger det en implisitt forutsetning om en *bevissthet om samvær basert på faglig kunnskap*. Det handler om kompetanse til mer og noe annet enn å bare være sammen med barna og ha øyekontakt med dem.

Dette i motsetning til det andre sitatet, der konteksten tyder på at det primært handler om å være *fysisk* til stedet.

Språktest/-kartlegging¹⁷

Hovedinntrykket er altså at når komitémedlemmene mer eller mindre klart retter innleggene mot kvalitetsbegrepet, så er de relativt enige, for det ligger lite med politisk-ideologisk sprengkraft i de begrepskjennetegnene som er blitt nevnt. Noe større uenighet kommer til synet når det gjelder *foreldrenes valgfrihet*, men heller ikke her stiger temperaturen særlig. Så øker uenigheten noe når temaet er *forholdet mellom lek og læring* i barnehagen (se pkt. 6 og 8 under ”Normative utsagn” ovenfor), men den er likevel ikke større enn at hovedtrekkene i komiteens innstilling er enstemmig på dette punktet. Saksordføreren oppsummerer kompromisset slik: ”Det skal altså ikke bli mer skole i barnehagen, men mer læring gjennom lek.” Det er formuleringen ”mer læring gjennom lek” som kan diskuteres.

Det er når *språkkartlegging* i barnehagen blir tema, at stortingsrepresentantene ”hever stemmen” for sine synspunkter.

1. «(Det) er å sikre dette arbeidet gjennom at man får et godt verktøy, at man har et godt trent personale, og at foreldrene får anledning til å gi sitt samtykke. Vi innfører altså *valgfrihet for foreldrene*» (s. 2).
2. «... å begynne med en *obligatorisk testing* av treåringer når det gjelder språk, er ikke det rette» (s. 4).
3. «Det er et tilbud, ikke tvang, og det er *kartlegging, ikke testing*» (s. 5).
4. «Det vi foreslår er å gjøre det obligatorisk å gi et *tilbud* om kartlegging av barnets språk ved tre års alder i barnehagen» (s. 5).
5. «Kristelig folkeparti fremmer derfor et forslag der vi ber regjeringen *ikke* innføre krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging i treårsalderen» (s. 7).
6. «Mindretallet (...) ønsker ikke obligatorisk språktest av barn i barnehagen. De ber oss om å ikke gjøre noe vi ikke har tenkt å gjøre. Vi foreslår ikke obligatorisk språktest av alle barn i

¹⁷Solveig Østrem fra Høgskolen i Vestfold deltok på en høring i komiteen før innstillingen ble skrevet, og hun påpekte at: ”Barnehagens mål handler om verdier som ikke uten videre kan omskrives i termer som evidens og effekt, utbytte og lønnsomhet. Problemet med testing og kartlegging er at man glemmer hva som er det egentlige formålet, og at testene i praksis overtar som styringsredskap, slik at den daglige praksisen styres mot mer eller mindre vilkårlige detaljmål” (s. 13).

barnehagen, men vi foreslår å gi et *tilbud om kartlegging* av barnets språk *ved treårsalderen*» (s. 10).

7. «Vi tror at språkutvikling vil bli ivaretatt med kompetente lærere, helt uavhengig av om man har en obligatorisk kartlegging eller ikke. Vår oppskrift er å ta tak i dette *i forbindelse med fireårskontrollen*» (s. 10).

8. "... de barn som trenger det mest, *går kanskje ikke i barnehagen*. De ville ha blitt fanget opp hvis vi hadde hatt en språkkartlegging i fireårskontrollen" (s. 12).

9. "Vi foreslår verktøy som gjør det mulig å *overvåke barns språkutvikling mer bevisst*" (s. 13).

10. "Kvalitet i barnehagen må jo være mer enn akkurat språkkartlegging" (s. 14).

11. «Det er ikke snakk om at det skal bli obligatorisk for barn, men det skal være obligatorisk for barnehagene å tilby det til barna» (s. 15).

Kommentar

Den kronologiske rekkefølgen på sitatene viser *dynamikken* i diskusjonen om språkkartleggingen. Tidlig i debatten griper en representant fra opposisjonen fatt i *det mest uakseptable alternativet*: obligatorisk testing av treåringer (pkt. 2). Resten av diskusjonen kan sees som et forsøk på å gå fra dette standpunktet og "ned" til et opplegg som er prinsipielt akseptabelt for begge/alle partene.

Ad. 1, 4, 6, 11. Her kommer det fram et prinsipielt ("politisk") standpunkt: Tilbudet på språkkartlegging skal være frivillig. Av konteksten går det fram at sitat nr. 9 også handler om frivillighet.

Ad. 5. Dette er uttrykk for det mest kritiske innlegget: Det skal heller ikke gis *tilbud* om språkkartlegging til treåringene i alle barnehager.

Ad. 7, 8. Dette er blant de konstruktive motforestillingene til flertallsinnstillingen: Språkkartleggingen skal legges til den obligatoriske *helsekontrollen for fireåringene*. "Språkutviklingen" fram til da skal overvåkes av "kompetente lærere". Argumentasjonen i pkt. 8 henpeiler trolig primært på innvandrerbarn med dårlig språk.

Ad. 10. Sitatet viser at debattanten ser språkkartleggingen i den konteksten den hører heime – i en diskusjon om kvaliteten i barnehagen – og finner det riktig å presisere at kvalitet også er noe mer enn det som har med språket å gjøre.

Sammendrag

Jeg finner det vanskelig å trekke noe mer ut av debatten, som er relevant for kvalitetsbegrepet. Det er ikke overraskende at stortingsrepresentantene nærmer seg temaet på en annen måte enn det en språkforsker eller logiker - eller en pedagog – ville ha gjort hvis de skulle redegjøre for ”kvalitet”. Komitémedlemmene er lite stringente, ofte svært upresise og ustrukturerte, i sine kommentarer og argumenter om hva kvalitet er eller bør være. Dette skyldes trolig to forhold:

- Det er en muntlig meningsutveksling mellom to politiske blokker om et tema som det ikke er full enighet om, og
- trolig er hovedinnleggene skrevet på forhånd, og debattantene får ikke registrert og tatt hensyn til alt som er blitt sagt i løpet av debatten – før replikkordskiftet. Deretter stiger temperaturen noe og debattantene blir mer polemiske, som i dette seine innlegget:

”For å nå gjennom hos opposisjonen her tror jeg nesten man trenger førskolelærerutdanning for å klare å ta det rette pedagogiske grepet” (s. 15).

Jeg mener jeg har fått ut essensen av debatten når det gjelder kvalitetsbegrepet. En eventuell videre analyse ville i hovedsak resultere i mye gjentakelser. Som eksempel kan jeg kort vise til hva resultatet hadde blitt dersom jeg også hadde brukt de fire argumentasjonsfasene (se fotnote 13). Her kunne den *konstaterende fasen* muligens ha gitt en noe mer eksplisitt beskrivelse av hva som er status mht. kvalitetsbegrepet, men det er mindre interessant enn å få vite hva debattantene mener kvalitet skal være, og det er det jeg tar opp i kapittel 5. Den *definerende fasen* er i hovedsak det kapittel 3 handler om, men deler av kapittelet er *evaluerende* og *anbefalende*. De normative utsagnene er selvsagt anbefalende, mens både utsagn som i klartekst og underforstått viser til utilfredsstillende forhold eller uønsket praksis i dag, ville falle inn under den evaluerende fasen. Det gjelder for eksempel påpekninger om at pedagognormen ikke er oppfylt. Jeg bruker altså ikke de fire argumentasjonsfasene i sin helhet som analyse-skjema, men mer som kontrollpunkter for den tilnærmingen jeg har valgt.

Hva kunne en eventuell *retorisk* tilnærming ha bidratt med? Den kunne ha gitt noen mer poengterte argumenter for de meningene til de relativt få debattantene som hadde klart logos-orienterte innlegg, for eksempel ved å vise til autoritativ statistikk (se kommentarene i ”Normative utsagn”). Mange av innleggene synes imidlertid å være etos- og/eller patospregget – slik politisk debatter gjerne er - og de unnslipper når analysen skjer på grunnlag av et skrevet referat.

Når det gjelder mulige *undertekster* (se metodekapittelet), så finnes de utvilsomt i de polemiske/politiske innleggene, men de bidrar i svært liten grad til å opplyse problemstillingen min.

Kap. 6. Oppsummering

Kvalitet er et honnørord. Det betyr at det vekker positive assosiasjoner hver gang man ser eller hører det. Men det er også et begrep og fenomen/referent som det stilles formelle krav til i ulike sammenhenger, og det må føres *kvalitetskontroll*. Dette gjøres på ulike nivåer, slik det bl.a. skjer innen utdanningssystemet. Her stilles det kvalitetskrav til bl.a. høgskolene som utdanner førskolelærere, og det kontrolleres av NOKUT. I neste omgang fører det til at høgskolene stiller krav til kvalitet hos dem som skal undervise på høgskolene. NOKUT har ikke noe klart definert begrep om kvalitet som de legger til grunn ved for eksempel godkjenning av studier. *Norsk Standard* (NS), som utarbeider normer for og krav til utforming av produkter (i vid betydning) for bruk i Norge, definerer kvalitet som *evnen til å tilfredsstille kundens eller brukerens krav og forventninger*.

Ingen presis definisjon

Bare to av de 12 medlemmene av Stortingets familie- og kulturkomité gir i løpet av debatten eksplisitt uttrykk for å ville definere kvalitet. Den ene viser til ”dans, (...) utebarnehager, fri-luftsbarnehager, og (...) en enhetlig barnehage som gjenspeiler samfunnet.” Den andre peker på at regjeringen har ”valgt tre viktige hovedmål: Sikre likeverd og høy kvalitet, styrke barnehagen som læringsarena, og at alle skal delta i et inkluderende fellesskap.” Dette viser at oppgaven min blir å ”konstruere” et representativt begrep ved å finne de begrepskjennetegnene som det er størst enighet om blant politikerne. Men kjennetegnene må også tilhøre et meningsunivers jeg anser for å være relevant for kvalitet i barnehagen, og her er det ett kjennetegn som alle peker på: *kompetanse*. *Det synes å ligge nært opp til å være synonymt med ”kvalitet”*. Problemet er bare *hva slags kompetanse*, og her spriker det fra relasjonell til pedagogisk-faglig kompetanse. (”Ufaglært kompetanse” ble også pekt på som viktig for kvaliteten, og det blir forklart med at ufaglærte må ha høyest mulig kunnskaps- og kompetansenivå innenfor sine respektive arbeidsområder, uansett utdanning.)

Ikke uventet kommer det mange normative utsagn i løpet av debatten, og de bør alle vurderes som begrepskjennetegn, men stort sprik fører til et vanskelig sorteringsarbeid. Dette er noen eksempler på hva som ble anbefalt: Flere menn og flere med innvandrerbakgrunn, større fleksibilitet, bedre samarbeid med barnevernet, godt tilbud på etter- og videreutdanning. Siden dette er en politisk debatt knyttet til et av de store politiske sakene det siste tiåret – ”Barnehageløftet” – så kunne man forvente stor uenighet og høy temperatur i debatten. Med forbehold om at jeg bare har det skrevne referatet å holde meg til, så er inntrykket mitt at debattan-

tene var mer konstruktive enn ”politiske”. Bare ett tema førte til en viss temperatur: spørsmålet om hvordan barnehagen skulle følge med i barnas språkutvikling; test eller kartlegging, frivillig eller obligatorisk, på tre- eller fireårsstadiet. Flertallet går for frivillig kartlegging.

Et vidt begrep

Hvordan kan så begrepet kvalitet (i barnehagen) beskrives med referanse til det som ble formidlet i debatten i Stortingets familie- og kulturkomité? Her må vi frigjøre oss fra den vanlige oppfatningen at begreper defineres kort og presist. Det opplevde jeg som en tvangstrøye i starten av analysen, men det ble raskt klart at en meningsfull definisjon måtte bestå av noe flere begrepskjennetegn enn det som kan sies å være vanlig. Det føles derfor riktigere å snakke om å *beskrive* begrepet enn å definere det. Jeg har latt de tre kvalitetskriteriene - *prosesskvalitet*, *strukturkvalitet* og *interaksjonskvalitet* - være veiledende for utvelgelsen av de begrepskjennetegnene som jeg valgt fra de mange som kom fram i løpet av debatten. Jeg har endt opp med fem kjennetegn, og de kan eventuelt sammenlignes med de 16 indikatorene som stortingsmeldingen har (se kapittel 1).

En barnehage med høy kvalitet har:

- Funksjonelle fysiske forutsetninger (lokaler, lekeplasser, naturområder)
- et miljø der barna trives og utvikler seg i samhandling med ansatte¹⁸
- ansatte med høy relevant kompetanse, primært førskolelærerutdanning, men også andre typer pedagogisk utdanning, og som kan ta videre- og etterutdanning
- det antall ansatte som fyller normen i forhold til antall barn,
- god kjønnsbalanse blant de ansatte, som bør ha relevant erfaring fra innvandremiljøer

I hvilken grad de påleggene og signalene som senere har gått ut fra departementet/direktoratet til kommunene og læreinstusjonene om kvaliteten i barnehagen, samsvarer med begrepet ovenfor, hører ikke til problemstillingen min å besvare. Det er selvfølgelig noe uforpliktende over en slik begrepsbeskrivelse sammenlignet med det som kreves i en byråkratisk styringssammenheng, der bl.a. prioritering/rangering kan være et krav.

I brevet fra Kunnskapsdepartementet til Norges forskningsråd (omtalt i kapittel 1) skriver departementet bl.a.: ”Kunnskapsoversikten viser også at det er mangel på forskning som ser barnehagene i en bredere utdanningspolitisk og samfunnspolitisk sammenheng, og studier

¹⁸ Jfr. brev fra Kunnskapsdepartementet datert 12. 04. 2011 (”Nytt forskningsprosjekt: Hva slags barnehager er bra for barns trivsel og utvikling, og hvor gode er barnehagene i Norge?”) til Norges forskningsråd.

som vurderer hvordan ulike rammebetingelser som eierform, kommunelokalisering og regelverk påvirker kvaliteten i barnehagen.”

Departementets begrunnelse for forskningsprosjektet er lett å forstå, og det er ”like greit” at det overlates til Akademia å finne de etterspurte svarene. Debatten i Stortingets familie- og kulturkomité viser at å klargjøre begreper, er ikke noen oppgave for politikerne, og det skal det heller ikke være. Derimot skal de gi mer eller mindre klare signaler om *intensjonene* deres når det gjelder kvaliteten i barnehagen.

Litteraturliste

- Albers, E. M., Riksen-Walraven m.fl. (2007). "Infants' interactions with professional caregivers at 3 and 6 months of age: A longitudinal study." *Infant Behavior & development*. 30(4), 631–640.
- Baustad, A-G. (2012). "Using the Infant/Toddler Environment Rating Scale for examining the care for infants and toddlers in Norwegian day care centers." *Nordisk Barnehageforskning*, 5(2), 1-22.
- Bergström, G. og Boreus, K. (2005). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Berkaak, O-A. og Frønes, I. (2005). *Tegn, tekst og samfunn*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bjørnestad, E., Pramling Samuelsson, I, og Bae, B. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?: En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Deynoot-Schaub, M. J., og Riksen-Walraven, M. (2008). "Infants in group care: Their interactions with professional caregivers and parents across the second year of life." *Infant Behavior and Developments*, 31, 181-189.
- Fenech, M. (2011). "An analysis of the conceptualisation of "quality" in early childhood education and care empirical research: Promoting 'blind spots' as foci for future research." *Contemporary Issues in Early Childhood*. 12(2), 102-117.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus.
- Gotvassli, K-Å. (2010). *Barnehager. Organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ihlen, Ø. og Andersen, E.W. (1999). "Tekstanalyse som yrkespraksis." *Norsk medieforskerlag*, nr. 1.
- Ihlen, Ø. og Robstad, P. (2004). *Informasjon og Samfunnskontakt – perspektiver og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjeldsen, J. E. (2006). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus.
- Mathisen, W. C. (1997). "Diskursanalyse for statsvitere: hva, hvorfor og hvordan". Forskningsnotat 1/1997. Oslo: Institutt for statsvitenskap, UiO.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt – en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryghaug, M. (2002). "Å bringe tekster i tale – mulige teoretiske innfallsvinkler til tekstanalyse i statsvitenskap", *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift* 18: 303-327.
- Store medisinske leksikon*. (2006-2007). Oslo: Kunnskapsforlaget.

St.meld. nr. 41. (2008-2009). «Kvalitet i barnehagen». Kunnskapsdepartementet.
<http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2009-2010/100302/4/>)

Suonuuti, H. (2010). Termlosen. Kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid. Oslo: Språkrådet.

Tanghøje, M. (2011). «Der florerer nogle myter». *RetorikMagasinet*, juni, 2001.

Wermeer, H. J., van Ijzendoorn m.fl. (2008). "Child care in the Netherlands: Trends in quality over the years 1995 – 2005." *Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 360-385.

Winther Jørgensen, M. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrige rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høgskolens praksislærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

Redaksjon

Hovedbibliotekar

Trykk

Høgskolen i Nesna

Omslag

Grafisk design: Furore Design

Layout: Trude Gystad

Opplag

Etter behov

Adresse

Høgskolen i Nesna

8700 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-post: postmottak@hinesna.no

Oversikt utgivelser Fredrikke

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

Nr.	Tittel/forfatter/utgitt	Pris
2012/1	Estetiske aktiviteter og matematikkundervisning / Bente Solbakken og Håvard Soløy	100,-
2011/3	Evaluering av overtakelsespraksis i førskolelærerutdanningen / Signe Agnete Hansen og Solveig Methi	130,-
2011/2	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 26.-27.januar 2011 / Snorre M. Sivertsen (red.)	80,-
2011/1	Education across borders : Towards e-Didactics of International Module in Socio-cultural Aspects of ICT / Beata Godejord, Elzbieta Perzycka	120,-
2010/1	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 27.-28.januar 2010 / Hanne M. Reistad (red.)	145,-
2009/8	IT-studier, tilstrømming og våre studenter : hovedrapport for FoU-prosjektet IT-studiene og utdanningsmarkedet / Geir Borkvik, Laila J. Matberg	110,-
2009/7	Læringsstøttende bruk av Moodle / Elsa Løfsnæs og Beata Godejord (red.)	80,-
2009/6	Friluftsliv blant barn og unge på Helgeland : en kvantitativ undersøkelse ; rapport 1	110,-
2009/5	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (5. utg.) / Patrick Murphy, Morten Mediå (rev.)	65,-
2009/4	International view on: Teacher Education, Educational Technology, Motivation//Divergent Thinking//Readiness, Special Educational needs / Anna Watola & Harald Nilsen (red.)	140,-
2009/3	Utvikling av en praksisrettet lærerutdanning / Per Karl Amundsen	60,-
2009/2	Å være nyutdannet lærer, behovet for veiledning og organisering av veiledning i skolen / Per Karl Amundsen	45,-
2009/1	Morsmåslærere for minoritetsspråklige elever har ordet / Øyvind Jenssen (red.)	150,-
2008/9	Medienes makt og rolle : hva kan vi lære av miljødebatten i Norge? : foredrag ved forskningsdagene 26. september 2008 / Erik Bratland	40,-
2008/8	Sosialt utviklende og lærende prosesser i små og større læringsmiljøer / Jan Birger Johansen	70,-
2008/7	Evaluering av Lesefokus - leseopplæring ved Selfors barneskole / Anne-Lise Wie	115,-
2008/6	Grotting i skolen : tre grotter i "Ørnflåget" i Nesna - ferdsel, muligheter og faglig tilnærming / Pål Vinje	55,-
2008/5	Den mangelfulle konstruktivisme i studiet av miljøbevegelsen/ Erik Bratland	40,-
2008/4	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (4. utg.) / Patrick Murphy, Morten Mediå (rev.)	65,-
2008/3	The Teacher for the Knowledge Society : With contributors from Argentina, Norway, Poland and USA / Nilsen, Harald & Elzbieta Perzycka (red.)	145,-
2008/2	Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen : muligheter og hindringer i forbindelse med implementeringen av et nasjonalt program mot mobbing i fådelte skoler (kortversjon) / Oddbjørn Knutsen	60,-
2008/1	Sammen om formidling : Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Nesna fellesarrangementer under Forskningsdagene 2007, Mo i Rana / Ander-Trøndsdal, Kerstin m.fl (red.)	75,-
2007/14	ICT in educational context : exchanging knowledge between Czech, Norway and Poland / Siemieniecka-Gogolin, Dorota og Harald Nilsen	85,-
2007/13	Kids and Internett/Barn og internett : A Polish-Norwegian look at the digital world of kids/et polsk-norsk blikk på barn og unges digitale hverdag / Beata Godejord og Per Arne Godejord (red.)	175,-
2007/12	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 25.-26.januar 2007 / Marius Meisfjord Jøsevoll (red.)	75,-
2007/11	Når språk møter språk : om forholdet mellom morsmål og målspråk / Øyvind Jenssen	120,-
2007/10	Samspill med fokus på barneperspektivet : studentoppgaver fra studiet Småbarnspedagogikk 2006-2007 / Bjørge Andås Ohnstad (red.)	125,-
2007/9	Matematikk på ungdomstrinnet : med IKT og Cabri som verktøy / Harald Nilsen og Henning Bueie	45,-
2007/8	Hva viser småbarnsforskningen om barns sosiale utvikling i tidlige leveår? : en kritisk gjennomgang av psychoanalytiske, læringspsykologiske og tilknytningsteoretiske forklaringer / Oddbjørn Knutsen	55,-

<u>2007/7</u>	Lese og skrive og regne er gøy... : arbeid med begynneropplæring i lærerutdanningene ved Høgskolen i Nesna 2003-2007 / Anne-Lise Wie (red.)	160,-
<u>2007/6</u>	Dannelsesperspektivet i lese- og skriveopplæringen og ansvarsfordeling som grunnlag for videre utviklingsperspektiver / Elsa Løfsnæs	220,-
<u>2007/5</u>	Language learning - additional learning - learning environment - teachers's role : classroom studies in Czech Republic and Poland / Harald Nilsen	70,-
<u>2007/4</u>	På den åttende dag : en reise i en lærers erfaringer / Harald Nilsen	35,-
<u>2007/3</u>	The School Reform - 2006: Knowledge Promotion : a critical view Den norske skolereformen - 2006: Kunnskapsløftet : et kritisk blikk / Harald Nilsen	30,-
<u>2007/2</u>	Holocaust : rapport fra et dramaforløp med utgangspunkt i Joshua Sobols' skuespill "Ghetto" / Tor Helge Allern	200,-
<u>2007/1</u>	Curriculumtenkning innen TIMSS : metodeutvikling	120,-
<u>2006/11</u>	Forskjellighet og likeverdighet : en dekonstruktiv lesning av kunnskap og utdanning i den fådelte skolen / Anita Berg-Olsen	50,-
<u>2006/10</u>	Små skoler i små samfunn : å studere utdanning og læring i kontekst / Anita Berg-Olsen	50,-
<u>2006/9</u>	Bruk av Moodle som læringssystem og et sosialt samspill mellom studenter / Tom Erik Nordfonn Holteng og Laila Matberg	40,-
<u>2006/8</u>	Veiledning av nyutdannede lærere på Helgeland : nyutdannede lærere - halvfabrikata eller ferdigvare? / Knut Knutsen	100,-
<u>2006/7</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 26.-27.januar 2006 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2006/6</u>	Psykologisk subdeprivasjon hos barn i tidlige leveår og konsekvenser for den semantiske og fonologiske språkutviklingen / Oddbjørn Knutsen	50,-
<u>2006/5</u>	Phonetics : A Practical Course (cd-rom) / Patrick Murphy	100,-
<u>2006/4</u>	Barn og unges digitale hverdag : lærere og lærerstudenter diskuterer overgrepssproblematikk i digitale medier / Per Arne Godejord (red.)	250,-
<u>2006/3</u>	News og BitTorrent som verktøy for formidling av overgrepssmateriale : studentrapporter fra Prosjekt Gå inn i din tid, 1.år bachelor informatikk, HiNe / Per Arne Godejord (red.)	40,-
<u>2006/2</u>	Learning Management System og foreleserens opplevelse av jobbytelse / Laila Johansen Matberg og Tom Erik Nordfonn Holteng	50,-
<u>2006/1</u>	Samspillets betydning for den semantiske og fonologiske språkutviklingen i tidlige leveår / Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2005/11</u>	IKT-basert norskundervisning i utlandet / Ove Bergersen (red.)	85,-
<u>2005/10</u>	Drama Nettverk : rapport fra samling på Nesna 20. - 23. oktober 2004 / Anne Meek m.fl. (red.)	95,-
<u>2005/9</u>	Slik vi ser det : hva synes studenter om sin egen IKT-kompetanse etter avsluttet allmennlærerutdanning? / Laila J. Matberg og Per Arne Godejord (red.)	35,-
<u>2005/8</u>	Praksiskvalitet i allmennlærerutdanningen : en studie av adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna / Kåre Johnsen	90,-
<u>2005/7</u>	Argumenter for og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen hver dag : en analyse av et utvalg relevant litteratur og prosjekter i og utenfor Nordland / Vidar Hammer Brattli og Kolbjørn Hansen	55,-
<u>2005/6</u>	Praksisorientert lærerutdanning : presentasjon og evaluering av Dalu 2003 (rapport 1 og 2) / Hallstein Hegerholm	145,-
<u>2005/5</u>	Kjønnsrelatert mobbing i skolen : utfordringer for lærarprofesjonen / Arna Meisfjord	30,-
<u>2005/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (2.utg) / Patrick Murphy	45,-
<u>2005/3</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 27.-28.januar 2005 / Knut Berntsen (red.)	60,-

<u>2005/2</u>	Norsk som minoritetsspråk - i historisk- og læringsperspektiv / Harald Nilsen (red.)	75,-
<u>2005/1</u>	Mobbing i skolen : årsaker, forekomst og tiltak / Oddbjørn Knutsen	55,-
<u>2004/13</u>	IKT skaper både variasjon og læring / Per Arne Godejord	30,-
<u>2004/12</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet / Patrick Murphy	45,-
<u>2004/11</u>	www.fruktkurven.no : systemering och utveckling av ett webbaserat abbonemang system / Peter Östbergh	90,-
<u>2004/10</u>	Utvikling av studentenes reflekterte og praksisrelaterte læring / Elsa Løfsnæs	90,-
<u>2004/9</u>	Utvärdering av IT och lärkulturer : ett samarbetsprojekt mellan Umeå Universitet och Høgskolen i Nesna / Peter Östbergh, Laila Johansen og Peter Bergström	85,-
<u>2004/8</u>	Med sparsomme midler og uklare odds : oppfølgingstilbud for nyutdanna lærere / Harald Nilsen og Knut Knutsen	100,-
<u>2004/7</u>	Proessen bak det å ta i bruk mappe som pedagogikk og vurderingsform / Tom Erik N. Holteng og Hallstein Hegerholm	60,-
<u>2004/6</u>	Utdanning og forskning innenfor samiske miljø på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 22. - 23.januar 2004 / Knut Berntsen (red.)	70,-
<u>2004/5</u>	Behov for kompetanseheving innenfor reiselivsnæringa på Helgeland / Knut Berntsen og Ole Johan Ulriksen	35,-
<u>2004/4</u>	Evaluering av databasert undervisning av 3Bi ved Sandnessjøen videregående skole / Johannes Tveita	20,-
<u>2004/3</u>	Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv / Ole Henrik Borchgrevink Hansen	25,-
<u>2004/2</u>	Multiplikasjon i småskole og på mellomtrinnet / Bente Solbakken (red.)	45,-
<u>2004/1</u>	Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning / Oddbjørn Knutsen	45,-
<u>2003/9</u>	RedBull NonStop 2002 : utveckling av et web-baserat resultatrapporteringsystem för en 24 timmars mountainbike tävling / Peter Östbergh	50,-
<u>2003/8</u>	"Kan du tenke deg å jobbe for Høgskolen i Bodø" : om Høgskolen i Nesnas etablering av informatikkutdanning i Mo i Rana / Geir Borkvik	25,-
<u>2003/7</u>	Lærerutdannere i praksisfeltet : hospitering i barnehage og grunnskole / Oddbjørn Knutsen (red.)	55,-
<u>2003/6</u>	Teori og praksis i lærerutdanning / Hallstein Hegerholm	50,-
<u>2003/5</u>	Nye perspektiver på undervisning og læring : nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen / Jan Birger Johansen	30,-
<u>2003/4</u>	"Se tennene!" : barnetegning - en skatt og et slags spor / Nina Scott Frisch	35,-
<u>2003/3</u>	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
<u>2003/2</u>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
<u>2003/1</u>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<u>2002/1</u>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/6</u>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetsidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/4</u>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2001/3</u>	Fra Akropolis til Epidaurus / Tor-Helge Allern	40,-
<u>2001/2</u>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<u>2001/1</u>	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-
<u>2000/11</u>	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
<u>2000/9</u>	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-

<u>2000/8</u>	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
<u>2000/7</u>	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
<u>2000/6</u>	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
<u>2000/4</u>	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
<u>2000/3</u>	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
<u>2000/2</u>	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
<u>2000/1</u>	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
<u>1999/2</u>	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-
<u>1999/1</u>	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm	70,-